ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ:
ಸಮಂಜಸ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸವಾಲುಗಳು

ಡಾ. ಅಂಕುರ್ ಮದನ್

ಕಳೆದ ಆರು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಷಯದ ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಪದವಿಗೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಪಾಠಮಾಡುತ್ತಿರುವ ನಾನು ವರ್ಷ ಕಳೆದಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಒಂದು ಬಗೆಯ ಅನುಮಾನದಿಂದ ವ್ಯವಹರಿಸುವಂತಾಗಿದೆ. ಈಗಾಗಲೇ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವಾಸ್ತವಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾರತದಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಮಿತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರಿತಿದ್ದಾರೆ. ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕೊರತೆ ಇರುವ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳು, ಸರಿಯಾದ ತರಬೇತಿಯಿಲ್ಲದ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಒಡನಾಡಲು ಯಾವುದೇ ಪ್ರೇರಣೆ ಇಲ್ಲದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಕಠಿಣವಾದ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ಬಹಳ ದೂರವಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೆಣಗುತ್ತಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಸಮಸ್ಯೆಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ.

ಹಾಗಾಗಿ, ನಾನು ಅವರಿಗೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಚಯ ಮಾಡಿಸಿ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಕಾಯಿದೆಗಳು ಮತ್ತು ನೀತಿ ನಿಯಮಗಳ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಮಾನವ ಹಕ್ಕುಗಳ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯದ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿತೋರಿಸಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಅವರ ಬೆಂಬಲ ಪಡೆಯಲು ನೋಡಿದಾಗ ಮೇಲಿನ ಅನುಭವಗಳಿಂದಾಗಿ ನನ್ನ ಈ ಪ್ರಸ್ತಾಪವನ್ನು ಅವರು ಸಂಶಯದಿಂದಲೇ ನೋಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಇದರ ಜಾರಿಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಠಿಣ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ನನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೆದುರು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಹೆದರುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೆಣಗುತ್ತಾ, ಮನವರಿಕೆ ಮಾಡುವಂತೆ ವಾದಿಸಿದರೆ, ಮತ್ತೊಂದು ಬಗೆಯ ಸವಾಲನ್ನೂ ಎದುರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸರಿಯಾದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸೂತ್ರಗಳು, ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಶಿಫಾರಸುಗಳು ಇರುವ ಒಂದು ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲ ಪರಿಪೂರ್ಣವಾದ ಮತ್ತು ಗೊಂದಲವಿಲ್ಲದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅವರ ಮುಂದೆ ಮಂಡಿಸಲು ಅಸಮರ್ಥಳಾಗುತ್ತೇನೆ. ನಾನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಲು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಹೆಚ್ಚಿನೆಲ್ಲ ಆಕರಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಸೃಷ್ಟಿಯಾದವು. ಅಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಕಥನಗಳಲ್ಲಿ ಇದೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಅದರ ಮೂಲ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನ ಚಾರಿತ್ರಿಕವಾಗಿ ನಮ್ಮ ದೇಶಕ್ಕಿಂತಲೂ ಬಹಳವೇ ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ.

ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಾನು ಎದುರಿಸುವ ಅಧ್ಯಾಪನದ ಸವಾಲೆಂದರೆ ಕೇವಲ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆದರ್ಶಗಳನ್ನು ಭಾರತದ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನ ಮಾಡಲು ಮನವರಿಕೆಯಾಗುವಂತಹ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸಾಧುವಾದ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಹೇಳುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೆಲವು ನಿರುಪದ್ರವಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವುದು ಕೂಡ ಆಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೇನು? ಅದು ಯಾರಿಗಾಗಿ? ಅದನ್ನು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸುವುದು ಹೇಗೆ? ನಾನು ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸರಿಯಾದ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಬರಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಸವಿವರವಾಗಿ ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಮತ್ತು ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಸಾಂದರ್ಭಿಕತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನೆಲೆಗೊಂಡಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಇಲ್ಲಿ ಈ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುವುದು ಏಕೆ ಸಮಯೋಚಿತ, ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಎಂದೂ ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತೊಡಗಿ-ಕೊಂಡಿರುವವರನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅಗತ್ಯ ಪಾಂಡಿತ್ಯವನ್ನು ಅದರಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ತಳಮಟ್ಟದಿಂದ ಬೆಳೆಸಬಹುದೆಂದೂ ನಾನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ವರೂಪ ಪರಿಶೀಲನೆ

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಆಕರಗಳನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸಮಸ್ಯೆ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳದು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ದಾಖಲೆಗಳಲ್ಲಿ ೯೦ರ ದಶಕದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಂಡ ನಂತರ, ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವಾಗಿ ಇತ್ತೀಚೆಗಷ್ಟೇ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬರುತ್ತಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕೇವಲ ಕೆಲವೇ ಪಾಂಡಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಪ್ರಬಂಧಗಳು ಪ್ರಕಟವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ದೊರಕುತ್ತವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ಕಳೆದೆರಡು ದಶಕಗಳಿಂದ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಮಿತಿಯುಳ್ಳವು (ಅಂಡ್ಲೆ, 2007, ರೋಸ್, 2017; ಸಿಂಗಾಲ್, 2006). ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ನೀತಿ ನಿಯಮಗಳ ದಾಖಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಮೂಡಿರುವ ರೀತಿಯು ಗೊಂದಲ ಮತ್ತು ಅಪಾರ್ಥಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಡುವಂತಿದ್ದು, ಮಸುಕಾದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನಷ್ಟೇ ಬಿಟ್ಟುಕೊಡುತ್ತದೆ. ಅಷ್ಟೇ ಅಲ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಕಥನಗಳಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿ ಸ್ಥಾನವನ್ನೇ ಪಡೆದಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ, ಇದು ಪಡೆದಿರುವ ಹೊರವಲಯದ ಸ್ಥಾನದಿಂದಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಜ್ಞಾನಭಂಡಾರಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಲು ಆಗುತ್ತಿಲ್ಲ.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಇವು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಪರಿಣತಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಭಾರತದಲ್ಲಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಾಗಿದ್ದರೂ ಈಗಾಗಲೇ ಈ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿರುವ ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲೂ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಹಲವು ನಿರೂಪಣೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದು ವಿವಾದದ ವಿಷಯವೇ ಆಗಿದೆ. ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್, ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪಾಂಡಗೌ(2010) ಅವರು ವಿಷಯವನ್ನು ಮನಕ್ಕೆ ಮುಟ್ಟಿಸಲು 'ಸಮನ್ವಯ ಎನ್ನುವುದು ಒಬ್ಬೊಬ್ಬರಿಗೆ ಒಂದೊಂದು ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ' ಎಂಬ

ನಾಣ್ಣುಡಿಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಲೇಖಕರು ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಾ ಸಮನ್ವಯ ಎನ್ನುವುದು ಅದು ಏನು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಏನಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಅದರ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ತೋರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಸುಸಂಬದ್ಧ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸಲಾಗಿದೆಯಾದರೂ ಒಮ್ಮತಕ್ಕೆ ಬರುವುದರಲ್ಲಿ ಇರುವ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ವಿದ್ವಾಂಸರು ತೋರಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲದ ಅರ್ಥವೇನಾಗಿತ್ತು ಮತ್ತು ಅದರ ಪ್ರಸ್ತುತ ಅರ್ಥವೇನು ಎಂಬುದರ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸದಲ್ಲಿಯೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ತೊಡಕಿದೆ. ಅದರ ಮೂಲವನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾ ಹೊರಟ, ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್, ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪಾಂಡಗೌ (2010) ಅವರು, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಿದ್ದ ನಿರ್ಬಂಧಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾ ಹುಟ್ಟಿಕೊಂಡುದಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವವಾದಿ ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯ ಸಮಾಜದ ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡ ಪೋಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವೈಕಲ್ಯತೆ ಪರ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು ಆಂದೋಲನವನ್ನು ಆರಂಭಿಸಿದರು. ಆದರೆ ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಸ್ಪಷ್ಟ ನೀತಿಗಳು ಇಲ್ಲದೇ ಹೋದದ್ದು, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕೇವಲ ಒಂದು ಒಳ್ಳೆಯ ಮಾತಷ್ಟೇ ಆಗಿ ಸಮನ್ವಯ ಸಂಕಥನದಲ್ಲಿ ಉಳಿಯಿತು. ಹಾಗಾಗಿ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಾಸ್ತವದ ಆಚರಣೆಗೂ ಮತ್ತು ಅದರ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಿಗೂ ಬಹಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆ. (ಐನ್‌ಸ್ಕೌವ್, 2006) ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಯಾರಿಗಾಗಿ ಇದೆಯೋ ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಇನ್ನಿತರ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳಲ್ಲೂ ಇದೆ. ಅವು, ಒಂದೋ ತುಂಬಾ ಸಂಕುಚಿತ ಅಥವಾ ತುಂಬಾ ವಿಸ್ತೃತ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಉಳ್ಳವು ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಅನಿಶ್ಚಿತ ಸ್ವರೂಪದವು.

ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ವಿವರಣೆಯ ಚರ್ಚೆಗಳ ಹೊರತಾಗಿ ಗ್ರಹಾಂ ಮತ್ತು ಸ್ಲೀ(2007)ರಂತಹ ಲೇಖಕರು ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿದರು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕರ್ತರು ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವವರು ಈ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಅವರು ಆಶಿಸಿದರು. ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲ ವಿಮರ್ಶೆಯೆದ್ದಿತು. ಆಗ ಲೇಖಕರು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿದರು, ಸಮನ್ವಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂವಾದ ನಡೆಸುವುದು ಎಂದರೆ ಏನು? ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಮನಸ್ಥಿತಿಗೂ ಇದಕ್ಕೂ ಏನು ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಆಶಿಸುವ ಪದ್ಧತಿಗಳಿಂದ ಯಾರ ಆಶಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ?

ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸಿದಾಗ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆದರ್ಶಮಯ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ರಚನೆ ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಇರುವ ವೈರುಧ್ಯಗಳಿಂದಾಗಿ ಉಂಟಾಗುವ ಉದ್ವೇಗವೇ ಅದರ ಹಗುರವಾದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್, ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪಾಂಡಗೌ (2010), ಅವರು ಎತ್ತುವ 'ಸಮನ್ವಯ ಯಾರಿಗಾಗಿ? ಯಾವುದರೊಡನೆ? ಮತ್ತು ಯಾವ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ?' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತರಿಸಿದ ನಂತರ ಸಮನ್ವಯದ ಅಭ್ಯಾಸ ಅಂದರೆ ಏನು ಎಂಬುದನ್ನು ಕೇಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಯಾವುದು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವೋ (ಅಂದರೆ ಆದರ್ಶಪ್ರಾಯವಾದದ್ದೋ) ಅದು ಯಾವುದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೋ (ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ)ಅದಕ್ಕಿಂತ ಬೇರೆ ಇರಬಹುದು.

ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ

ಈ ವಿಭಜನೆಗಳನ್ನು ಮೀರಲು ಪ್ರಯತ್ನ ಪಡುತ್ತಿರುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಈ ವಿಷಯಕ್ಕಿರುವ ಮತ್ತೊಂದು ಆಯಾಮವಾದ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ ನೀಡುವುದು ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಜಟಿಲಗೊಳಿಸುತ್ತಿದೆ. ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಈ ಆಯಾಮವು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಂಜಸವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ತೊಂಬತ್ತರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂಬ ಪದವು ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿ, ಪಿಐಇಡಿ, ಡಿಪಿಇಡಿ, ಪಿಡಬ್ಲ್ಯೂಡಿ ಮುಂತಾದೆಡೆ ಮತ್ತು ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ (2000)ನಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾನ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿತು. 1994ರಲ್ಲಿ ಸ್ಪೇನ್ ದೇಶದ ಸಲಮಾಂಕ ಘೋಷಣೆಗೆ ಭಾರತವು ಸಹಿ ಹಾಕಿದ ನಂತರ ಇದಕ್ಕೆ ಇಂಬು ದೊರೆಯಿತು (ಚೌಧುರಿ 2011). ಆದರೂ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಾಗಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಂಡದ್ದು ಪಶ್ಚಿಮದಿಂದ ಎರವಲು ಪಡೆದ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅದರ ನಯವಂತಿಕೆ, ಮಗು ಕೇಂದ್ರಿತ ಮತ್ತು ರಮ್ಯವಾದ ಮೊರೆಯಿಂದಾಗಿ (ಸಿಂಗಾಲ್, 2005; ಶರ್ಮ, 2010; ಆಲೂರ್, 2007). ಸಿಂಗಾಲ್ (2006) ಅವರು ವಾದಿಸುವಂತೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ವಿದ್ಯಮಾನವಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿಲ್ಲ. ಅವರೇ, ಮುಂದುವರೆದು ಹಲವಾರು ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ದಾಖಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಸಮನ್ವಯದ ಬಗೆಗಿನ ಆರಂಭಿಕ ಬರವಣಿಗೆಗಳಲ್ಲಿ ಏಕೀಕರಣ ಮತ್ತು ಸಮನ್ವಯ ಎರಡನ್ನೂ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪರ್ಯಾಯವಾಗಿ ಬಳಸಿದ್ದು, ಗೊಂದಲ ಮತ್ತು ತಪ್ಪು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ.

ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಜಾರಿಗೊಂಡ ಯೋಜನೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಇಬ್ಬಗೆಯ ನೀತಿಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲಾಯಿತು. ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿಯೇ ಎಂದು ಚಿಂತನೆ ಮಾಡಲಾಯಿತಾದರೂ, ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದನ್ನೂ ಮುಂದುವರೆಸಲಾಯಿತು. ಅಂದರೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹಲವಾರು ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾಯಿತೇ ಹೊರತು ಶಾಲೆಯ ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ಒಂದು ದಾರಿಯಾಗಲೇ ಇಲ್ಲ (ಅಂಡ್ಲೆ, 2007). ಹಾಗಾಗಿ, ನೀತಿ ನಿರೂಪಣಾ ದಾಖಲೆಗಳು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಕೇವಲ ಗೊಂದಲಮಯವಾದ ಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ನೀಡುತ್ತಿರುವುದರಿಂದ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮೂಲ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಾದ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದರೇನು ಅಥವಾ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ಏನೇನಿರುತ್ತದೆ? ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರಗಳಿಲ್ಲ.

ಈ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದಾಗ ಮತ್ತೂ ಹಿರಿದಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನೆತ್ತ ಬಹುದು: ಹಾಗಿದ್ದರೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬಹುದಾದ ಸೂಕ್ತವಾದ ಜ್ಞಾನದ ಆಕರಗಳು ಯಾವುವು?

ಪಾಂಡಿತ್ಯವನ್ನು ಸೂಕ್ತ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಅಳವಡಿಸುವುದು

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ಹೇಳಿದಂತೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ಸರಿಯಾದ ವಿಮರ್ಶೆ ಚರ್ಚೆಗಳಿಲ್ಲದೆ ಪಶ್ಚಿಮದಿಂದ

ಎರವಲು ಪಡೆದ ಒಂದು ವಿದ್ಯಮಾನವಷ್ಟೇ ಆಗಿದೆ (ಸಿಂಗಾಲ್, 2006). ಇದರಿಂದಾಗಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹುಟ್ಟು, ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆ ಮೊದಲಾದ ಕೆಲ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೊಳಗಾಗಿ ಕೇವಲ ಚದುರಿದ ಅರ್ಥಗಳಷ್ಟೇ ಹೊರ-ಹೊಮ್ಮಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಹುಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾಗಿದೆ.

ನಾವು ಮುಂದುವರಿದಂತೆ,ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಪಾಂಡಿತ್ಯವು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳ್ಳುವಾಗ ನಮ್ಮ ವಿಶಿಷ್ಟ ಚಾರಿತ್ರಿಕ, ಆರ್ಥಿಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಭಾರತದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಿದೆ. ಸಾಕಷ್ಟು ವಿದ್ವಾಂಸರು ಈ ನಿಲುವನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ (ಅಂಡ್ಲೇ, 2007; ರಾವ್, 2001; ರೋಸ್, 2017; ಸಿಂಗಾಲ್, 2006). ಕೆಳಗಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ನಾನೂ ಈ ವಿಷಯವನ್ನು ಸಾದರ-ಪಡಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಮೂಲವನ್ನು ಹುಡುಕುತ್ತಾ

ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದಿದ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸೇರಿಸಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು ಎಂದು ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯದ ಮೂಲವನ್ನು ರಾವ್ (2011) ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ವೈಕಲ್ಯತೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾದರಿಯು ವಿಕಸಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸುವ ತಡೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಸಾಂಸ್ಥಿಕರಣವನ್ನು ತಡೆಯುವ ಹಾದಿಯನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಯಿತು. ಸಮತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯಗಳು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸೂತ್ರಗಳಾದ ಮೇಲೆ ಸಮನ್ವಯವು ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ದ್ಯೋತಕವಾಯಿತು. ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಗಿರದಿದ್ದ ಭಾರತದಂತಹ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ-ಯಾದರೋ ಈ ರೀತಿಯ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ವಿಭಜನೆಯನ್ನು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರಣವನ್ನಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲ.

ಅದೇ ರೀತಿ ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಕಟ್ಟಲು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಅಸಾಧ್ಯವಾದ್ದರಿಂದ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಅನಿವಾರ್ಯ ಎಂಬ ವಾದ ಕೂಡ ಸೂಕ್ತವಾದುದಲ್ಲ. ರಾವ್ ಅವರು, ಪಶ್ಚಿಮ ಜಗತ್ತಿನಿಂದ ಅನಾಮತ್ತಾಗಿ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗಿರುವ ಈ ಸಮನ್ವಯ ಕಲ್ಪನೆಯು ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದಂತೆ ಮತ್ತೊಂದು ಧೋರಣೆಯಾಗುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಎಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಾಶ್ಚಾತ್ಯ ಜಗತ್ತಿನ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಯಾವುದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಬೆಳೆಯಿತೋ ಅದೇ ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ಆಧಾರ ಮೂಲವಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆದ್ದರಿಂದಲೇ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಕಾರಣಗಳು ನಮ್ಮ ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಂದಲೇ ಮೂಡಿ ಬರಬೇಕು.

ಅದೇ ರೀತಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ತಿಳಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಐತಿಹಾಸಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಯಾಮಗಳಿಂದ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ. ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಭಾರತದ ಸಾಮರಸ್ಯದ ಅನನ್ಯ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳಾದ ಜಾತಿ, ಅಂತಸ್ತು ಮತ್ತು ಧಾರ್ಮಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಂದರ್ಭದೊಳಗೇ ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಸಿಸುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯ. ಈ ನನ್ನ ವಾದವನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸಾದರಪಡಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಭಾರತದಲ್ಲಿ ವೈಕಲ್ಯತೆ

ವೈಕಲ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ರೂಪದ ಅರ್ಥ ವಿವರಣೆ ಇಲ್ಲ ಎಂದು ಘಾಯ್ (2015) ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳು ಪುರಾಣಗಳು ಮತ್ತು ಧಾರ್ಮಿಕ ನಂಬಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿದ್ದರಿಂದಾಗಿ ಇವು ವೈಕಲ್ಯತೆ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಜನರ ಬಗ್ಗೆ ದುಷ್ಟರು, ಪಾಪಾತ್ಮರು ಅಥವಾ ಅತೀಂದ್ರಿಯ ಶಕ್ತಿ ಉಳ್ಳವರು ಎಂಬಂಥ ವಿವಿಧ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟಿಸಿವೆ. ಮತ್ತು ಚಾರಿತ್ರಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಸಮಕಾಲೀನ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳವರ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಕೇವಲ ಋಣಾತ್ಮಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನಾಗಿ ಕಟ್ಟಿಕೊಡಲಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರಬಲವಾದ ವೈದ್ಯಕೀಯ ಮಾದರಿಗಳು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳವರಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದಿರುವ ಅಥವಾ ಸರಿಯಿಲ್ಲದ ಲಕ್ಷಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನ ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂದೂ ಅವರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ (ಘಾಯ್, 2001). ಅವರು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳವರನ್ನು ಸಮಾಜವು ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳುರುವುದನ್ನು ಟೀಕಿಸುತ್ತಾ:

"ಅಸಹಾಯಕ ಸಿನಿಕತನ, ರಾಜಕೀಯ ಜಡತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಹೊಸ ಅನ್ವೇಷಣೆಗಳ ದಾರಿದ್ರ್ಯಗಳು ಅವರಿಗೆ ಯಾವುದೇ ದೂರಗಾಮಿ ಪರಿಹಾರವನ್ನು ಕೊಡದೆ ಅವರ ಜೀವನವು ಒಂದು ವಿಷವರ್ತುಲದಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಿವೆ" ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ.

ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯವೇನೆಂದರೆ ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವೈಕಲ್ಯತೆಯು ಬಡತನದೊಂದಿಗೆ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗದು. ಭಾರತದಂತಹ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಬಡತನವು ಒಂದು ಬಲು ದೊಡ್ಡ ದೌರ್ಬಲ್ಯವಾಗಿದ್ದು ಅದು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳವರಿಗೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಕುಟುಂಬಗಳಿಗೆ ರಚನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಭಾವುಕ ಅಡೆತಡೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿ ಅವರನ್ನು ದುರ್ಬಲರನ್ನಾಗಿಸಿದೆ ಮತ್ತು ಅವಹೇಳನಕ್ಕೆ ಗುರಿಮಾಡಿದೆ. (ಘಾಯ್, 2001)ಬಡತನ, ಲಿಂಗತ್ವ, ಜಾತಿ ಹಾಗೂ ಗ್ರಾಮ ನಗರಗಳ ಮಧ್ಯದ ಕಂದಕಗಳು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಭೇದಭಾವಗಳು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳವರಿಗೆ ಅಪವಾದ ಮತ್ತು ಕಳಂಕದ ಹಣೆಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಹಚ್ಚಿವೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ದೇಶದಲ್ಲಿ ವೈಕಲ್ಯತೆಗಳಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿರುವವರ ಸರಿಯಾದ ಅಂದಾಜನ್ನು ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣ-ಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಬಗೆಯ ವೈಕಲ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಹಲವಾರು ವಿಂಗಡಣೆಗಳು, ಅನಿಯಂತ್ರಿತ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿರುವುದು ಕೂಡ ಗೊಂದಲವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲೂ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರ

ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯು ವಿಸ್ತಾರ ಮತ್ತು ವಿವಿಧತೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ಸ್ತರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲೇ ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ಶಾಲಾ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳು ಇರುವ ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಮಾಣವು ಅತೀ ದೊಡ್ಡದಾಗಿದ್ದು ಪ್ರಪಂಚದಾದ್ಯಂತ ಇರುವ

ಯಾವುದೇ ಯೋಜನಕಾರರು ಹಾಗೂ ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರಿಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೂ ಅಸಂಭವವಾಗಿದೆ (ಅಟ್ಲ್, 2010 ಸಿಂಗಾಲ್ ಅವರು ಉದ್ಧರಿಸಿರುವಂತೆ, 2014). ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಮುಖ್ಯ ನೀತಿನಿಯಾಮಕಗಳು ಮತ್ತು ಕಾನೂನಿನ (ಎಸ್‌ಎಸ್‌ಎ, 2001 ಮತ್ತು ಆರ್‌ಟಿಇ 2009 ಮುಂತಾದವು)ನಿರ್ದೇಶದನದಿಂದ ಉತ್ತೇಜನಗೊಂಡು ದೇಶದ ಸುಮಾರು ಶೇ.98ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿರುವುದು ಭಾರತದ ಬಲುದೊಡ್ಡ ಸಾಧನೆ (ಯುನಿಸೆಫ್, 2015). ಆದರೂ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ಅಗತ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ವಿತರಣೆ ಮತ್ತು ವಿಂಗಡಣೆ, ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಮತ್ತು ಅತೀ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಇವುಗಳು ಇಂದಿಗೂ ಚಿಂತೆಯ ವಿಷಯಗಳಾಗಿವೆ. ಜಾತಿ ಮತ್ತು ಲಿಂಗ ಇವು ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ಆಯಾಮಗಳಾಗಿವೆ. ಅದರಲ್ಲೂ ಕೆಳ ಜಾತಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಬೀಳುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಪಾಯವನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ (ಸಿಂಗಾಲ್, 2014). ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹೋರಾಟಕ್ಕೆ ಕಡಿಮೆ ಶುಲ್ಕದ, ಕಳಪೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ, ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಜನಪ್ರಿಯತೆಯು ಭಾರತೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಗೆ ಎದುರಾಗಿರುವುದು ಮತ್ತೊಂದು ಸವಾಲಾಗಿದೆ. ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ದೊರೆತಿರುವ ದತ್ತಾಂಶವು ದೋಷಪೂರಿತವೂ ವಿರೋಧಾಭಾಸದಿಂದ ಕೂಡಿರುವುದೂ ಆಗಿದೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಯುನೆಸ್ಕೋ ಮತ್ತು ಟಿಸ್ (2019)ನ ಒಂದು ವರದಿಯಂತೆ 19 ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತ ಕಿರಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಸುಮಾರು 78 ಲಕ್ಷ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಭಾರತದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಅವರಲ್ಲಿ, 5 ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪಿನ ನಾಲ್ಕನೇ ಮೂರರಷ್ಟು ಮತ್ತು 5–19 ವರ್ಷದೊಳಗಿನ ನಾಲ್ಕನೇ ಒಂದರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗೆ ಹೋಗುವುದಿಲ್ಲ. ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಜಾತಿ, ಪರಿಶಿಷ್ಟ ಪಂಗಡಗಳಂತಹ ಇತರ ಅನನುಕೂಲಿತ ಸಮಾಜದ ವರ್ಗಗಳಿಗಿಂತಲೂ 5 ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಬೀಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದೆ. (ಸಿಂಗಾಲ್, 2014) ಈ ಚಿತ್ರಣದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗಿನ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕೇವಲ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮಾತ್ರ ಗಮನಿಸುವುದು ವಿಫಲ ಯತ್ನಗಳಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ದೂರದೃಷ್ಟಿರಹಿತ ಚಿಂತನಧಾರೆಯಿಂದ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡುವುದಾಗಲೀ ಇಲ್ಲವೇ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ಸಬಲಗೊಳಿಸುವು-ದಾಗಲೀ ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಈ ಎಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಗುರುತಿಸಿ-ಕೊಳ್ಳುವುದು ದೇಶದಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಬಗೆಯ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅತೀ ಪ್ರಮುಖವಾದುದು.

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನಭಂಡಾರವನ್ನು ಕಟ್ಟುವುದು

ನನ್ನ ನಿವೇದನೆಯೇನೆಂದರೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಕಳಂಕ ಮತ್ತು ಬಡತನದ ಕಾರಣದಿಂದ ಬಹತೇಕರು ತೀವ್ರ ಅಂಚಿಗೆ ದೂಡಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ, ಇದನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನವರು ವೈಕಲ್ಯವುಳ್ಳವರು. ನಾವು ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿರುವ ವೈವಿಧ್ಯ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ಲಕ್ಷಣಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಕಟ್ಟಬೇಕಾಗಿದೆ. ಮುಂದುವರೆದು, ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರರು ಇಬ್ಬರೂ ಒಟ್ಟಾಗಿ ಸಹಭಾಗಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ನಿಜ ಜೀವನದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಅದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡವರಿಂದ ಪಡೆದು ತಳಮಟ್ಟದಿಂದ ಬೆಳೆಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಅಂತಹ ಪಾಂಡಿತ್ಯವನ್ನು ಕಟ್ಟಲು ಸಾಧ್ಯ. ಯಾರು ಮುಖ್ಯರೋ ಅವರ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನೂ ಪಡೆದುಕೊಂಡು ರೂಪಿಸಲಾದ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮುಂದೆ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ನೀತಿನಿರೂಪಕರು, ಅಧಿಕಾರಿ ವರ್ಗ, ಪೋಷಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹಂಚಿದರೆ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಬಹುದು. ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಅಂತಹ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವರ್ಗಾವಣೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತಂದು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯತೆಯ ಅಳವಡಿಕೆಗೆ ಸಶಕ್ತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ಮತ್ತು ಹೊರಗಿಡುವಂತಹ ಕಲಿಕಾ ತಡೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ತೆರವುಗೊಳಿಸುವುದು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತಿತರ ಭಾಗೀದಾರರು ವಿಭಿನ್ನ ಅಗತ್ಯಗಳ ಮಕ್ಕಳೊಡನೆ ಹೇಗೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲು ತಯಾರಾಗುವುದು, ಎಲ್ಲ ಭಾಗೀದಾರರೂ ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುವಂತೆ ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸುವುದು, ಆಡಳಿತ, ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಿಗಿ ನಿಲುವುಗಳು ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿನ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನೂ ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತವೆ. (ಮದನ್, 2018).

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿನ ಉತ್ತಮ ಪದ್ಧತಿಗಳು ಹೇಗೆ ಎಲ್ಲ ಸವಾಲುಗಳನ್ನೂ ಮೀರಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಧ್ಯೇಯಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ನಾವು ಸಾಕಷ್ಟು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಕಾಣುವವರೆಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಮರ್ಮಭೇದಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಸಮಂಜಸ ಸಮಾಧಾನಗಳನ್ನು ಕೊಡುವ ಸವಾಲು ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಇದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಅದರ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿದ, ನಿತ್ಯದ ಅಭ್ಯಾಸದಿಂದ ಶ್ರೀಮಂತಗೊಂಡು ಅದು ಸಾಕಾರಗೊಳ್ಳಲು ಸುಲಭಗೊಳಿಸು-ವಂತಹ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗೊಳಿಸುವಂತಹ ಒಂದು ಒಮ್ಮತದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಸಂಶೋಧಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಆಡಳಿತಗಾರರು, ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಎಲ್ಲರೂ ಕೈಜೋಡಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ.

References

Ainscow, M, Booth, T & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Alur, M. (2007). *The Lethargy of a Nation: Inclusive Education in India*, in L. Barton and F. Armstrong, (eds.). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*, pp. 91-106. Dordrchet: Springer.

Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Perspective*. London: Sage.

Ghai, A. (2015). *Rethinking Disability in India*. London: Routledge.

Ghai, A. (2001). *Marginalization and disability: Experiences from the Third World*, in M. Priestley (Ed.). *Disability and the Life Course: Global Perspectives*. Cambridge University Press.

Graham, L. J., and Slee, R. (2008). *An Illusory Interiority: Interrogating the Discourses of Inclusion. Educational Philosophy and Theory*, Vol.40, No. 2.

Lindsay, K. G. (2007). *Inclusive Education in India: Interpretation, implementation and issues. Create Pathways to Access*, 15. University of Sussex.

Madan, A. (2018). *Inclusive Education in India: Concept, Practice and the Way Forward*, in A. Ghai, (Ed.). *Disability in South Asia: Knowledge and experience*. London: Sage.

Rao, S. (2001) *'A Little Inconvenience': Perspectives of Bengali Families of Children with Disabilities on Labelling and Inclusion, Disability & Society*, 16:4, pp. 531-548.

Singal, N. (2014). *Entry, Engagement and Empowerment: Dilemmas for Inclusive Education in an Indian Context*, in L. Florian (Ed.). *The Sage Handbook of Special Education*, Vol 1. (pp.203-216). London: Sage.

Singal, N. (2006). *Inclusive Education in India: International Concept, National Interpretation. International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 53, No. 3, pp. 351–369.

Singal, N. (2005). *Mapping the Field of Inclusive Education: A Review of the Indian Literature. International Journal of Inclusive Education*, 9:4, 331-350, DOI: 10.1080/13603110500138277

UNESCO (2019). *N for Nose: State of the Education Report India: Children with Disabilities*. New Delhi: UNESCO.

UNICEF (2015). Retrieved from: https://www.oxfamindia.org/education/Still-too-many-children-out-of-school.



ಡಾ. ಅಂಕುರ್ ಮದನ್ ಅವರು ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೋರ್ಸುಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರನ್ನು ankur.madan@azimpremjifoundation.org ನಲ್ಲಿ ಸಂಪರ್ಕಿಸಬಹುದು.

ಅನುವಾದ: **ಜನಾರ್ಧನ್** । ಪರಿಶೀಲನೆ: **ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್**